

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERACTION ENTRE LE SEXE D'APPRENANTS ADULTES DE L'ANGLAIS
LANGUE SECONDE ET LA RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE – CONCENTRATION DIDACTIQUE

PAR

FRÉDÉRIQUE HAMEL

FÉVRIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Madame Daphné Simard, pour ses conseils, son aide précieuse et sa disponibilité. Elle a su me guider dans toutes les démarches menant au présent mémoire grâce à son professionnalisme et ses connaissances dans le domaine de la linguistique appliquée. Elle m'a toujours fait sentir la bienvenue en me faisant participer à ses différents projets de recherche et en m'offrant un espace de travail à même l'université. Je la remercie du fond de mon cœur.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance à mes lecteurs, Madame Gladys Jean et Monsieur Denis Foucambert, pour leur intérêt et leurs commentaires lors de l'élaboration de ce projet de recherche. Je remercie aussi Madame Marie Ploquin, Maître de langue à l'école de langues de l'UQAM, de m'avoir permis d'effectuer une partie de ma collecte de données dans ses classes. Merci à Bertrand Fournier de m'avoir aidée à effectuer les statistiques dans ce travail.

Merci aussi à Véronique Fortier pour son support moral lors de nos nombreuses heures de travail passées dans le bureau de recherche de Madame Simard. Merci à mon conjoint, ma famille et mes amis pour leurs encouragements et leur confiance en moi.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	8
2.1 Concepts métalinguistiques	8
2.1.1 Définition du terme <i>métalinguistique</i>	9
2.1.2 Définition de la <i>réflexion métalinguistique</i>	11
2.2 Classification des instruments mesurant la réflexion métalinguistique....	12
2.3 Différences individuelles : rôle du sexe des apprenants en ALS.....	17
2.4 Réflexion métalinguistique et sexe des apprenants	20
2.5 Éléments morphosyntaxiques anglais.....	21
2.6 Question et hypothèse de recherche.....	22
CHAPITRE III	
MÉTHODE.....	24
3.1 Devis d'expérience	24

3.2	Participants.....	24
3.3	Éléments langagiers visés par l'étude.....	25
3.4	Instruments de mesure	26
3.4.1	Questionnaire de données sociodémographiques.....	26
3.4.2	Mesure de la compétence langagière.....	26
3.4.3	Tâche de répllication des erreurs.....	27
3.5	Procédure	30
3.6	Dépouillement des données	30
3.7	Codification et analyse des données	31
3.7.1	Codification du test de compétence langagière.....	31
3.7.2	Codification de la tâche de répllication des erreurs.....	31
3.7.3	Analyse des données	32
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		33
4.1	Appariement des participants.....	33
4.2	Normalité de la distribution	35
4.3	Résultats obtenus à la tâche de répllication des erreurs.....	36
4.4	Résultats de l'analyse inférentielle	40
CHAPITRE V		
DISCUSSION DES RÉSULTATS		41
5.1	Discussion des résultats au regard des données obtenues.....	41
5.2	Discussion des résultats au regard des études antérieures	42
5.3	Limites de l'étude et pistes de recherches futures	45
CONCLUSION		47
APPENDICE A		
QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIOLOGIQUES.....		49

APPENDICE B	
TEST DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE.....	52
APPENDICE C	
TÂCHE DE RÉPLICATION DES ERREURS.....	60
RÉFÉRENCES.....	67

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Placement des tâches traditionnelles selon le modèle Analyse-Contrôle de Bialystok (2001).....	16

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Indices de difficulté des résultats de la mise à l'essai	29
4.1 Données brutes appariées selon la compétence langagière, la langue et l'âge	34
4.2 Moyenne et écart type selon le sexe des participants pour les sujets appariés ...	35
4.3 Indices de difficulté des items de la collecte de données	37
4.4 Médiane et écart interquartile selon le sexe des participants pour les sujets appariés	38
4.5 Résultats bruts à la tâche de réplication des erreurs	39

RÉSUMÉ

La réflexion métalinguistique est considérée comme étant un processus cognitif qui « favorise et facilite le développement d'une L2 » (Simard, 2004b:267). Certains chercheurs dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (ALS) se sont, entre autres, intéressés aux différentes façons d'observer la réflexion métalinguistique. Ils ont élaboré et examiné des instruments qui peuvent être classés selon Simard, French et Fortier (2007) comme étant traditionnels (p. ex., la tâche de jugement de grammaticalité), ou encore ouverts (p. ex., le journal de bord). Cain (2007), elle, laisse entendre que la tâche utilisée afin de mesurer la réflexion métalinguistique est en interaction avec des variables individuelles telles l'empan de la mémoire et l'âge. Parmi ces variables individuelles se trouve également le sexe de l'apprenant. Selon Hartshorne et Ullman (2006), le sexe est un facteur important en ALS, mais toujours très peu étudié en relation avec la réflexion métalinguistique (Simard, 2004b). Dans son étude, Simard (2004b) a examiné le lien entre la réflexion métalinguistique et le sexe des apprenants à l'aide d'un instrument dit ouvert.

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé un instrument permettant de mesurer la réflexion métalinguistique d'adultes apprenants de l'anglais langue seconde dit traditionnel, soit la tâche de réplcation des erreurs. La question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre est : y a-t-il une interaction entre le sexe des apprenants de langue seconde et les résultats obtenus à une tâche métalinguistique dite traditionnelle telle la réplcation de l'erreur? Et l'hypothèse de recherche que nous avons tenté de vérifier est : à compétence langagière égale, les femmes obtiendront de meilleurs résultats à la tâche de réplcation des erreurs que les hommes. Les participants ($n=26$), inscrits à un cours d'anglais langue seconde dans une université du Québec, ont réalisé la tâche de réplcation des erreurs ainsi qu'un test de compétence langagière une seule fois. Les résultats indiquent qu'il n'existe aucune relation entre la tâche utilisée afin de mesurer la réflexion métalinguistique et le sexe des apprenants. Toutefois, selon l'analyse des données brutes, une tendance favorable envers les femmes de l'étude se manifeste. La taille de l'échantillon de participants pourrait expliquer les résultats obtenus.

Mots clés : acquisition de l'anglais langue seconde, réflexion métalinguistique, sexe des apprenants, différences individuelles.

INTRODUCTION

Bien que la réflexion métalinguistique ait été l'objet de nombreuses études au cours des dernières années, le lien qui peut exister entre le sexe des apprenants de langues secondes (désormais L2) et leurs réflexions métalinguistiques, lui n'a fait l'objet que d'une seule étude à notre connaissance. Il faut dire que le lien entre le sexe des apprenants et l'acquisition des langues secondes (désormais ALS) a, de façon générale, peu été examiné. Malgré le faible nombre d'études portant sur le sexe des apprenants, il semble que cette variable individuelle soit en interaction avec certains aspects de l'ALS (Bowden, Sanz et Stafford, 2005).

C'est l'étude de Simard (2004b) qui a été la source de l'intérêt porté à la relation entre le sexe des apprenants et leur de réflexion métalinguistique. Simard (2004b) a examiné la relation entre les réflexions métalinguistiques produites par des apprenants de l'anglais L2 de sixième année du primaire et de leur sexe. Simard (2004b) avait utilisé un journal de bord comme moyen pour les apprenants de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Nous nous sommes alors demandé si l'utilisation d'un autre instrument de mesure, mis en interaction avec le sexe des apprenants, nous permettrait d'observer un lien semblable à celui observé par Simard (20004b). L'interaction entre le sexe d'apprenants adultes de l'anglais L2 et la tâche utilisée afin d'examiner la réflexion métalinguistique est donc l'objet de cette étude expérimentale.

Afin de réaliser la présente recherche, nous avons conçu une tâche permettant d'examiner la réflexion métalinguistique, à savoir une tâche de réplication des erreurs (Gaux & Gombert, 1999b). Nous avons rencontré les participants, tous inscrits à un cours d'anglais L2 dans une université de Montréal, Québec, afin de leur faire réaliser la tâche métalinguistique, le test de compétence langagière, ainsi que de leur faire compléter un questionnaire de données sociodémographiques.

Au terme de cette étude, nous espérons avoir contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de la recherche en acquisition des langues secondes en lien avec les différences individuelles reliées au sexe des apprenants. De plus, nous souhaitons que cette étude puisse inspirer d'autres chercheurs à s'intéresser aux différences individuelles reliées au sexe des apprenants.

Le présent mémoire comprend cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique liée à notre objet d'étude.

Nous exposerons, dans le deuxième chapitre, le cadre de référence dans lequel s'inscrit notre étude. À cet effet, nous définirons, d'abord, le terme métalinguistique ainsi que les concepts qui y sont reliés et nous présenterons les différents instruments mesurant la réflexion métalinguistique. Ensuite, nous discuterons des différences individuelles reliées au sexe des apprenants en acquisition des langues secondes. Puis, nous mettrons en lien la réflexion métalinguistique et le sexe des apprenants. Pour terminer ce chapitre, nous présenterons notre question de recherche et notre hypothèse de recherche.

Le troisième chapitre sera consacré à la méthode utilisée. Nous présenterons, d'abord, la façon retenue afin d'opérationnaliser la réflexion métalinguistique. Nous donnerons, ensuite, les détails sur le devis d'expérience, les participants, les éléments langagiers visés par l'étude, les instruments de mesure, la procédure, le dépouillement des données, et finalement, l'analyse de ces données.

Le chapitre quatre contient la présentation et l'analyse des données. D'abord, nous présenterons les résultats obtenus au test de compétence langagière, puis ceux

obtenus à la tâche de réplication des erreurs. Ensuite, nous présenterons les résultats des tests de normalité de nos données. Puis les résultats des analyses statistiques inférentielles.

Dans le dernier chapitre, soit le chapitre cinq, nous discuterons des résultats obtenus au regard de la question de recherche, puis au regard des études antérieures et, finalement, nous présenterons les limites de la présente étude. Ce chapitre sera suivi par une conclusion offrant une synthèse du travail effectué.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les chercheurs s'inscrivant dans une perspective psychocognitiviste de l'acquisition des langues secondes (désormais ALS) semblent s'entendre sur le fait que la réflexion métalinguistique est un processus cognitif qui « favorise et facilite le développement d'une L2 » (Simard, 2004b:267). La *réflexion métalinguistique*, « considérée par certains comme étant le produit observable de la prise de conscience langagière » (Simard, 2004b:267) est définie par Gombert (1996:41) comme étant « tout acte de réflexion à propos du langage qui est soumis à un contrôle conscient ». Par ailleurs, selon des auteurs tels que Leow (1999) et Rosa et O'Neil (1999), un niveau élevé de prise de conscience mènerait à plus d'apprentissages.

Les chercheurs dans le domaine de l'ALS se sont, entre autres, intéressés aux différentes façons d'observer la réflexion métalinguistique¹. Ils ont élaboré et examiné des instruments qui peuvent être classés selon Simard, French et Fortier (2007) comme étant traditionnels, ou encore ouverts. Par *traditionnels*, les auteurs réfèrent à des instruments d'évaluation de la réflexion métalinguistique généralement

¹ Il est à noter que les chercheurs ont recours à une terminologie variée quand ils réfèrent à la notion de réflexion métalinguistique. Parmi cette terminologie on trouve les notions de connaissance métalinguistique, de conscience métalinguistique, d'habileté métalinguistique, de capacité métalinguistique ou encore de réflexion métalinguistique. Cependant, peu importe l'appellation, les chercheurs ont, dans la plupart des cas, recours aux mêmes instruments de mesure afin de les examiner (voir la recension des écrits de Gauthier, 2009). Dans le cadre de la présente étude, nous aurons recours à la notion de réflexion métalinguistique.

composés de différentes épreuves comme la tâche d'identification des parties du discours, de jugement de grammaticalité, de correction des erreurs, d'explication des erreurs et de réplcation des erreurs. Les instruments de mesure *ouverts* réfèrent, selon Simard, French et Fortier (2007), à des tâches qui consistent à faire verbaliser, de façon spontanée, la réflexion métalinguistique des apprenants.

Des chercheurs tels qu'Alderson, Clapham et Steel (1997) ont eu recours à des instruments dits *traditionnels*. Ils ont, dans leur étude, utilisé une série de tâches, soit l'identification des parties du discours, la tâche de correction et la tâche d'explication des erreurs. Renou (2001) a, pour sa part, investigué la réflexion métalinguistique d'apprenants adultes anglophones étudiant le français L2 au moyen d'une tâche de jugement de grammaticalité. Enfin, Elder et Manwaring (2004) ont utilisé un test composé d'une épreuve d'identification des parties du discours et d'une tâche de correction et d'explication des erreurs, et ce, auprès d'étudiants universitaires anglophones apprenant le chinois.

D'autres chercheurs, tels Swain (1995), Leow (1997) et Rosa et O'Neill (1999), ont eu recours à une variété d'instruments favorisant la production spontanée de réflexions métalinguistiques. D'abord, Swain (1995) a utilisé un *dicto-gloss* afin de favoriser la réflexion à propos du langage. Cette technique consiste à lire un texte aux apprenants qui, par la suite, devront, en petits groupes, reproduire le texte à l'aide de notes prises durant la lecture. Par ailleurs, Leow (1997) et Rosa et O'Neill (1999) ont utilisé un protocole de rapports verbaux (*think-aloud protocols*) mis en place lors d'une tâche de résolution de problèmes afin de pousser les apprenants à verbaliser leurs réflexions à propos du langage. Enfin des chercheurs tels qu'Allison (1998), Simard (2004a, 2004b), Fortier (2006) et Osadceia (2007) ont utilisé un journal de bord afin de favoriser, chez les apprenants, la verbalisation de réflexions métalinguistiques.

Cain (2007) laisse entendre que la tâche utilisée afin de mesurer la réflexion métalinguistique est en interaction avec des variables individuelles telles l'empan de

la mémoire et l'âge. Ainsi, ceux-ci feraient varier les résultats obtenus. Par *variables individuelles* nous entendons les aspects pertinents spécifiques de personne et de situation et leur interaction démontrée de façon empirique (notre traduction de : « *in which the relevant aspects of person and situation are specified, their interaction is demonstrated empirically, and some process explanation of how and why this occurs is offered* », Robinson, 2002:116). Robinson donne comme exemple de différences individuelles la mémoire, l'aptitude ou encore l'âge. Parmi ces variables individuelles se trouve également le sexe de l'apprenant (Bowden, Sanz et Stafford, 2005).

Hartshorne et Ullman (2006) soutiennent que le sexe de l'apprenant comme différence individuelle constitue un facteur important en ALS. À notre connaissance, une seule étude a examiné l'interaction entre le sexe des apprenants et la réflexion métalinguistique, à savoir l'étude de Simard (2004b). Cette dernière s'est intéressée à la relation entre le type de réflexion métalinguistique produite dans un journal de bord, soit un outil de mesure dit *ouvert*, et le sexe des apprenants. Selon l'auteure, malgré qu'aucune étude ne se soit spécifiquement intéressée au lien existant entre le sexe des apprenants et leur réflexion métalinguistique, plusieurs chercheurs se sont intéressés au rôle du sexe des apprenants dans leur ALS. Notamment, Oxford (1994) s'est penchée sur le lien existant entre les stratégies utilisées lors du traitement langagier et le sexe des apprenants. Bacon (1992) et Brantmeier (2001) se sont plutôt intéressés au rôle du sexe des apprenants en compréhension et Morris (1998), en production. Les études, selon Simard (2004b), démontrent généralement un avantage chez les filles en ce qui a trait à la réalisation de tâches langagières (p.ex. en production orale). Il est également possible d'observer un avantage chez les filles en ce qui a trait à la réalisation d'une tâche mesurant la réflexion métalinguistique, les participantes dans l'étude de Simard (2004b), ayant significativement produit plus de verbalisations que les garçons dans leur journal de bord. Il est à noter que ces études ne portent pas sur la réussite scolaire en générale, mais plutôt sur la réalisation d'épreuves langagières ciblées.

Nous désirons, dans le cadre de notre étude, poursuivre l'exploration de la relation entre la réflexion métalinguistique et les variables individuelles en vérifiant si une interaction existe entre une tâche métalinguistique dite traditionnelle, soit la tâche de réplique des erreurs, et le sexe d'apprenants adultes d'une L2. Rappelons que dans l'étude de Simard (2004) des résultats statistiquement différents ont été observés entre les garçons et les filles lorsque leur réflexion métalinguistique était mesurée à l'aide d'une tâche dite ouverte. À notre connaissance, aucune autre étude n'a vérifié si des résultats similaires seraient obtenus au moyen d'une tâche dite traditionnelle. Ainsi, nos résultats contribueront à compléter les connaissances actuelles à propos des différences entre les hommes et les femmes relativement à l'ALS et plus précisément en ce qui a trait à l'interaction entre le sexe des apprenants et la réflexion métalinguistique.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, nous définissons, d'abord, le terme *métalinguistique* ainsi que les concepts qui y sont reliés (2.1). Puis, nous présentons la classification des instruments mesurant la réflexion métalinguistique (2.2). Ensuite, nous discutons du rôle du sexe des apprenants en ALS (2.3) et nous présentons une étude s'étant intéressée à l'interaction entre la réflexion métalinguistique en L2 et le sexe des apprenants (2.4). Enfin, nous présentons les éléments morphosyntaxiques retenus dans la construction de notre tâche métalinguistique (2.5) ainsi que notre question et notre hypothèse de recherche (2.6).

2.1 Concepts métalinguistiques

Il importe de définir le terme *métalinguistique* et les concepts qui y sont reliés afin d'entreprendre une recherche portant sur les réflexions métalinguistiques d'apprenants de L2. Dans cette section, nous définissons, d'abord, le terme *métalinguistique* (2.1.1) en nous attardant à ce qu'il qualifie, c'est-à-dire la connaissance métalinguistique (2.1.1.1); l'habileté métalinguistique (2.1.1.2); et la conscience métalinguistique (2.1.1.3). Puis, à la lumière des définitions présentées dans cette partie, nous précisons la définition que nous retenons dans le cadre de notre travail (2.1.2).

2.1.1 Définition du terme *métalinguistique*

La définition du terme *métalinguistique* pose un problème puisque les chercheurs provenant de différents courants de pensée théorique l'utilisent sans toutefois lui accorder le même sens. Gombert (1990) présente deux types de point de vue relatif à la conception du terme « métalinguistique ». Premièrement, d'un point de vue linguistique, les chercheurs définissent le terme *métalinguistique* comme étant « l'activité linguistique qui porte sur le langage » (Gombert, 1990:12). Par exemple, l'habileté à se corriger ou à réparer une erreur dans son discours oral peut être d'ordre métalinguistique puisqu'il s'agit d'une opération portant sur la forme du langage. Selon Bialystok, par contre, ce comportement peut tout être une manifestation de la performance conversationnelle et ne pas nécessairement être lié à un comportement métalinguistique (Bialystok, 1991:114). Le deuxième point de vue exposé par Gombert (1990) correspond à celui des chercheurs qui s'intéressent aux comportements psychocognitifs. Selon ce point de vue, l'activité linguistique qui porte sur le langage entraîne un travail cognitif de la part de l'individu (Gombert, 1990:12). Plus précisément, dans ce cas-ci, il s'agira de la « la capacité de rendre opaques les formes verbales et de leur prêter attention en elles-mêmes et pour elles-mêmes » (Cazden cité dans Gombert, 1990:14). Bialystok mentionne à propos de cette capacité à rendre opaque les formes verbales qu'elle requiert un traitement cognitif plus exigeant que les performances langagières de production et d'écoute (Bialystok, 2001). Bialystok (2001) adopte le point de vue psychocognitif relativement à la définition du terme métalinguistique et le considère comme un qualificatif de trois entités différentes, à savoir, la connaissance; l'habileté; et la conscience (Bialystok, 2001:123). Ces trois qualificatifs sont exposés plus bas.

2.1.1.1 Connaissance métalinguistique

La *connaissance métalinguistique* se distingue de la connaissance linguistique par l'abstraction requise des règles générales présentes dans le langage (Bialystok,

2001:123). La *connaissance linguistique*, pour sa part, concerne les règles inhérentes à la structure d'une langue donnée telles que la formation du pluriel, l'ordre des mots selon le type de phrase, la construction des relatives, la grammaire finalement (Bialystok, 2001:123). La *connaissance métalinguistique* concerne la connaissance des principes abstraits du langage en général (Bialystok, 2001:123). Quiconque a une connaissance métalinguistique a également une connaissance du langage dans son sens le plus général sans s'attarder aux détails spécifiques des structures linguistiques (Bialystok, 2001:124). Bialystok (2001:124) définit la *connaissance métalinguistique* comme étant la connaissance des représentations explicites d'aspects abstraits de la structure linguistique qui deviennent accessibles par l'entremise de la connaissance d'une langue donnée. L'auteure offre comme exemple de connaissance métalinguistique, l'enfant qui comprend que la signification d'une phrase peut être changée si l'ordre des mots est changé (Bialystok, 2001:124).

2.1.1.2 Habileté métalinguistique

L'*habileté métalinguistique* se caractérise par la capacité d'utiliser la connaissance à propos du langage par opposition à la capacité d'utiliser le langage (Bialystok, 2001:124). Alors que pour le construit *connaissance métalinguistique* on distingue la connaissance à propos du langage de la connaissance du langage, ici on distingue la capacité d'utiliser cette connaissance de la capacité d'utiliser le langage (Bialystok, 2001:124). Par contre, il est faux de penser que l'habileté linguistique et l'habileté métalinguistique sont deux entités distinctes. En effet, ces deux habiletés sont uniques en elles-mêmes, mais ont une origine commune (Bialystok, 2001:125). Bialystok (2001) n'offre pas de définition à proprement dit, mais elle suggère qu'une définition de l'habileté métalinguistique doit mettre cette habileté en relation avec l'habileté linguistique (Bialystok, 2001:125). L'explication de la nature et du développement métalinguistique doit être conciliable avec les théories de l'habileté linguistique. C'est-à-dire que les paramètres servant à définir l'habileté

métalinguistique doivent être en harmonie avec les paramètres définissant l'habileté linguistique (Bialystok, 2001:125).

2.1.1.3 Conscience métalinguistique

Selon Bialystok (2001), certains auteurs parlent de *conscience métalinguistique*. Cependant, étant donné les difficultés inhérentes à la définition de la notion de conscience (voir Bialystok, 2001:126), Bialystok a recours à la notion d'attention afin de définir la conscience métalinguistique. Ainsi, selon l'auteure, la *conscience métalinguistique* implique que l'attention est activement focalisée sur le domaine de la connaissance qui décrit les propriétés explicites du langage (Bialystok, 2001:127). C'est donc de dire que la conscience métalinguistique est un phénomène ponctuel puisqu'il est réalisé à un moment où l'attention est focalisée sur certaines représentations mentales (Bialystok, 2001:127).

Chacun des trois concepts présentés fournit un critère servant à définir le terme *métalinguistique*. La réflexion métalinguistique est, pour sa part, traitée « en tant qu'activités cognitives dont l'objet est le langage » (Brédart et Rondal, 1997:9) et sera définie dans la section qui suit.

2.1.2 Définition de la réflexion métalinguistique

Rappelons que la *réflexion métalinguistique* est définie par Gombert (1996:41) comme étant « tout acte de réflexion à propos du langage qui est soumis à un contrôle conscient ». La *réflexion métalinguistique* référerait donc à « la capacité à faire une analyse explicite des connaissances sur la structure du langage [et...] à focaliser l'attention sur un aspect particulier de la structure du langage » (Demont, Gaux, Gombert, 2006:105). Dans les termes de Bialystok (2001, p. ex.), la *réflexion métalinguistique* serait le produit observable de la conscience métalinguistique au moment où la connaissance métalinguistique se manifeste. La réflexion métalinguistique est donc considérée comme une activité cognitive « dont l'objet est le langage dans un ou plusieurs de ses aspects » (Brédart et Rondal, 1997:9).

Dans le cadre de notre étude, nous aurons recours à la notion de *réflexion métalinguistique*, d'une part, parce qu'elle correspond, selon Bialystok (2001), à la manifestation observable de la conscience métalinguistique et, d'autre part, que la définition fournie par Demont, Gaux et Gombert (2006) nous apparaît comme étant la plus complète et la plus pertinente pour notre travail.

Rappelons que bien que les chercheurs dans le domaine utilisent une terminologie variée, ils ont, dans la plupart des cas, recours aux mêmes instruments de mesurer ce que nous appelons la réflexion métalinguistique (voir la recension des écrits de Gauthier, 2009). Dans la section qui suit, nous vous présenterons un modèle théorique permettant de catégoriser les différents instruments de mesure de la réflexion métalinguistique.

2.2 Classification des instruments mesurant la réflexion métalinguistique

Les chercheurs ont recours à différents instruments afin de mesurer la réflexion métalinguistique. Ces instruments font appel à la sensibilité des apprenants à réagir lorsque ceux-ci sont exposés à des comportements linguistiques déviants (Masny et D'Anglejan, 1985). Cependant, il semble que ces instruments ne soient pas tous équivalents (Simard et Fortier, 2007). C'est également ce que croit Bialystok (2001) qui propose un modèle permettant de situer les différents instruments de mesure de la réflexion métalinguistique selon le degré d'analyse et de contrôle qu'elles requièrent. Le modèle Analyse/Contrôle (désormais AC) de Bialystok (1990, 1991, 2001; Bialystok et Ryan, 1985) propose une façon de conceptualiser les comportements métalinguistiques qui sont dérivés des processus cognitifs responsables du développement de la compétence langagière. Soulignons, d'abord, que ce modèle a pour la première fois été publié en 1978. Bialystok (1978:70) proposait alors un modèle théorique d'ALS afin de comprendre les processus et les facteurs impliqués dans l'apprentissage d'un L2. Bialystok et Ryan (1985), propose, ensuite, un cadre théorique permettant de conceptualiser le développement de la compétence langagière

selon la demande cognitive de tâches dites métalinguistiques. En effet, selon les auteurs, l'habileté métalinguistique serait reliée au développement de la compétence langagière (Bialystok et Ryan, 1985:229) et serait dérivée de deux processus cognitifs, à savoir l'analyse et le contrôle.

Le modèle AC de Bialystok (1990, 1991, 2001; Bialystok et Ryan, 1985) identifie les changements qui se produisent dans la représentation mentale et dans l'attention portée à ces représentations lorsque le langage est de plus en plus utilisé à des fins métalinguistiques (Bialystok, 2001:131). Selon ce modèle (p. ex., 2001), c'est le changement qui est la base du développement de la compétence langagière. Ces changements sont attribuables à deux processus cognitifs impliqués dans le processus de traitement langagier (Bialystok, 2001:131). D'abord, l'*analyse* des connaissances linguistiques correspond à la nature des représentations mentales du langage de l'apprenant. Ces représentations évoluent et deviennent de plus en plus structurées, explicites et interconnectées dans le système langagier. Ensuite, le *contrôle* attentionnel correspond à l'habileté de porter une attention sélective à des aspects spécifiques de la structure de la langue afin d'accéder à l'information. Bialystok propose une représentation graphique de son modèle, selon laquelle ces processus cognitifs sont disposés sur deux axes définissant un espace cartésien (voir figure 2.1). Bien qu'à la base, le modèle AC de Bialystok concerne le développement de la compétence langagière, il sert, ici, au placement des différents instruments de mesure de la réflexion métalinguistique. Ainsi, les instruments peuvent être situés dans les quadrants selon le niveau d'*analyse* et de *contrôle* qu'ils requièrent. Selon ce modèle, les instruments demandant aux apprenants de réfléchir à propos de la L2 requièrent un niveau élevé d'analyse des connaissances linguistiques et/ou un niveau élevé de contrôle attentionnel.

Les différents instruments de mesure de la réflexion métalinguistique dits *traditionnels* sont situés à des endroits différents du modèle AC de Bialystok (2001). Ainsi, une tâche d'identification des parties du discours, où les participants doivent

lire une phrase et identifier les différentes parties du discours qu'elle contient (par ex., nom, verbe, adjectif, etc.) est située dans le quadrant inférieur droit puisqu'elle requiert un niveau faible de contrôle attentionnel et un niveau élevé d'analyse des connaissances linguistiques. Une tâche de jugement de grammaticalité, où les participants doivent décider si les phrases qui leur sont présentées sont grammaticales ou agrammaticales, est située dans le quadrant inférieur gauche puisqu'elle requiert un niveau faible de *contrôle* et d'*analyse*. Par contre, si ces phrases sont asémantiques, la tâche requiert alors un niveau de *contrôle* plus élevé (Bialystok, 2001). Une tâche de correction de l'erreur, où les participants doivent corriger une phrase agrammaticale, est située dans le quadrant inférieur droit puisqu'elle requiert un niveau de contrôle attentionnel faible, mais un niveau d'analyse des connaissances linguistiques élevé. Il en est de même pour la tâche de répétition de l'erreur.

Les chercheurs en ALS qui s'intéressent au construit métalinguistique utilisent ces instruments de mesure dans leurs études. Par exemple Alderson, Clapham et Steel (1997) ont examiné la relation entre les connaissances métalinguistiques, l'aptitude pour les langues et la compétence langagière d'étudiants universitaires anglophones ($n=509$) apprenants du français L2. Dans leur étude, les auteurs ont utilisé une série de tests permettant, entre autres, de mesurer leurs connaissances métalinguistiques, telles qu'une tâche d'identification des parties du discours et une tâche de correction et d'explication des erreurs. Les auteurs concluent que la relation entre les connaissances métalinguistiques et la compétence langagière en L2 est faible. Renou (2001) a, pour sa part, utilisé un test de jugement de grammaticalité afin d'examiner la relation entre la conscience métalinguistique et la compétence langagière d'apprenants adultes ($n=64$) du français L2. Les participants de l'étude de Renou (2001) devaient, d'abord, juger de la grammaticalité des phrases, pour, ensuite, identifier, corriger et expliquer l'erreur dans les phrases jugées agrammaticales. Les résultats de l'étude démontrent que la conscience métalinguistique est significativement corrélée à la compétence langagière en L2.

Elder et Manwaring (2004), eux, ont examiné la relation entre les connaissances explicites en chinois L2 et la performance académique en chinois L2 évaluées tout au long et à la fin des semestres universitaires. Dans leur étude, les auteurs ont utilisé une tâche d'identification des parties du discours, une tâche de correction des erreurs et une tâche d'explication des erreurs. L'analyse des résultats des participants anglophones apprenants du chinois L2 ($n= 91$) démontre que les connaissances explicites du chinois L2 constituent un bon prédicteur de réussite du cours de chinois L2 universitaire. Il semble donc que les chercheurs obtiennent des résultats qui varient selon l'instrument de mesure utilisé.

Une façon d'expliquer ces résultats correspond à la demande cognitive exigée par chacun d'eux. Plus précisément, ces instruments sont situés à différents niveaux de contrôle attentionnel et d'analyse des connaissances linguistiques, mais aucun n'est situé à un niveau élevé tant de *contrôle* que d'*analyse*. Selon Gaux et Gombert (1999a), la seule tâche qui requiert l'utilisation de la réflexion métalinguistique est la tâche de réplique de l'erreur. Cette tâche consiste à demander aux participants de reproduire une erreur présentée dans une phrase agrammaticale dans une phrase grammaticale. C'est-à-dire que les participants doivent localiser l'erreur dans la phrase incorrecte, donc agrammaticale, et reproduire le même type d'erreur dans la phrase correcte, donc grammaticale, correspondante.

Dans leur étude, Gaux et Gombert (1999a) présentent une synthèse des différentes tâches utilisées afin de mesurer la réflexion métalinguistique. Selon les auteurs, les tâches de jugement de grammaticalité, de correction des erreurs et d'explication des erreurs ne permettent pas de mesurer, avec certitude, la réflexion métalinguistique des apprenants (Gaux et Gombert, 1999a). Par exemple, la tâche de jugement de grammaticalité peut être réussie sans que l'apprenant ait détecté ou identifié l'erreur et la tâche de correction des erreurs est réalisée à la suite de la détection de l'agrammaticalité, sans toutefois qu'il y ait nécessairement connaissance de la nature de l'agrammaticalité (Gaux et Gombert, 1999a). Selon les résultats de

l'étude de Gaux et Gombert (1999a), la tâche de réplcation des erreurs serait la seule tâche qui évaluerait la « capacité à réfléchir ou à porter intentionnellement son attention sur la [langue] » (Gaux et Gombert, 1999a:70). Ainsi, dans la figure 2.1 où est reproduite, en partie, la représentation du modèle de Bialystok permettant de classer les tâches visant à mesurer la réflexion métalinguistique, la tâche de réplcation de l'erreur serait située dans le cadran supérieur droit (Simard et Fortier, 2007).

La figure suivante résume le placement des tâches suivant le modèle Analyse-Contrôle de Bialystok (2001).

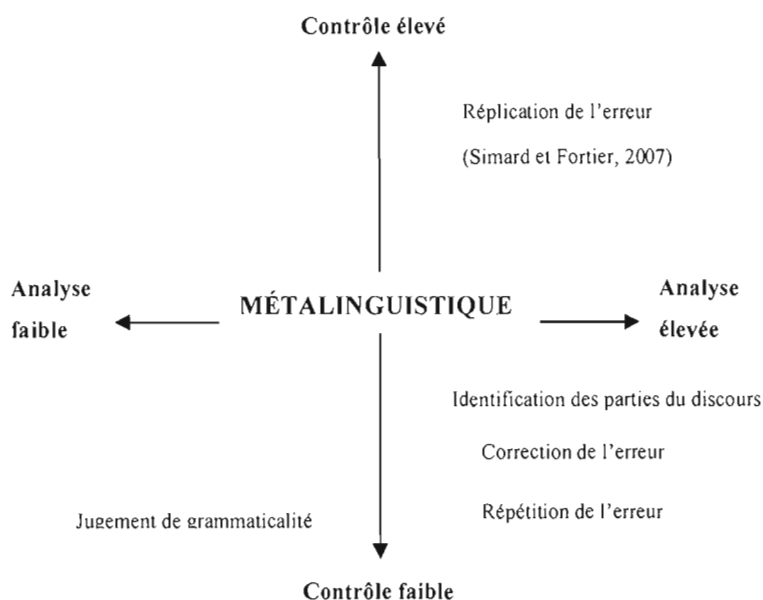


Figure 2.1 Placement des tâches traditionnelles selon le modèle Analyse-Contrôle de Bialystok (2001)

Rappelons que notre objectif est de vérifier si une interaction existe entre un instrument de mesure de la réflexion métalinguistique dit traditionnel, soit la tâche de réplcation des erreurs, et le sexe d'apprenants adultes d'une L2. Nous nous basons

en partie sur l'étude de Simard (2004b) qui a utilisé un instrument *ouvert* de mesure de la réflexion métalinguistique, à savoir le journal de bord. Il est difficile de savoir, dans l'étude de Simard (2004b), si le journal de bord a mené à un haut niveau de contrôle et d'analyse. En effet, de par la nature de la tâche, la réflexion métalinguistique produite est davantage spontanée. Dans le cas où la réflexion métalinguistique est opérationnalisée à partir des résultats obtenus à une tâche traditionnelle, la demande en contrôle attentionnel et en analyse des connaissances linguistiques peut être orientée. Dans la présente étude, nous aurons donc recours à un instrument de mesure traditionnel, à savoir la tâche de réplification de l'erreur, qui se situe à un niveau élevé de contrôle attentionnel et d'analyse des connaissances linguistiques. Simard et Fortier (2007) mentionnent que selon les résultats des études de certains chercheurs tels que Gaux et Gombert (1999a, 1999b), la tâche de réplification des erreurs est la seule qui requiert l'utilisation de la réflexion métalinguistique. Il est à noter que les modalités de passation de Gaux et Gombert (1999a, 1999b) et de Simard et Fortier (2007) présentent des différences, c'est-à-dire à l'oral ou à l'écrit, et que nous aurons recours à une tâche écrite suivant l'étude de Simard et Fortier (2007).

D'autres facteurs semblent également influencer les résultats obtenus par les apprenants de L2 à des tâches permettant de mesurer la réflexion métalinguistique. En effet, des facteurs liés aux différences individuelles semblent être en interaction avec la réalisation de ces tâches (Cain, 2007). Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement au rôle du sexe des apprenants en ALS.

2.3 Différences individuelles : rôle du sexe des apprenants en ALS

Rappelons d'abord que dans le cadre de notre mémoire, les *variables individuelles* sont définies comme étant les aspects pertinents spécifiques de personne et de situation et leur interaction démontrée de façon empirique (notre traduction de : « *in which the relevant aspects of person and situation are specified, their interaction*

is demonstrated empirically, and some process explanation of how and why this occurs is offered », Robinson, 2002:116). Bowden, Sanz et Stafford (2005) ajoutent que la liste des différences individuelles pertinentes au domaine de l'ALS est très longue et continue de s'allonger à la suite de la déconstruction de concepts comme l'aptitude et la motivation. En général, les études portant sur les différences individuelles sont issues du domaine de la L2. Ces études tentent de démontrer que les différences individuelles semblent avoir davantage un effet sur l'acquisition de la L2 que sur l'acquisition de la L1 (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Nous avons choisi de nous concentrer sur les différences individuelles reliées au sexe des apprenants de L2.

Les recherches sur les différences individuelles reliées au sexe en ALS révèlent généralement un avantage pour les femmes (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Celles-ci semblent obtenir de meilleurs résultats à des tâches verbales (Gur et coll., 2000) et utiliser un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage (Ehram et Oxford, 1989). Par contre, les études ne démontrent généralement pas de différence entre les hommes et les femmes en ce qui concerne la compétence langagière en L2 (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Cependant, il est possible de penser que même si les hommes et les femmes ne semblent pas présenter de différence lorsque leur compétence langagière est mesurée globalement par des tâches langagières portant sur un panorama de connaissances linguistiques, ceux-ci pourraient néanmoins obtenir des résultats différents à certaines tâches langagières précises portant sur des connaissances linguistiques distinctes. Rappelons ici l'étude de Morris (1998) où cette dernière a observé des différences favorables aux femmes lors de la réalisation d'une tâche de production écrite. De plus, il est possible de penser que les hommes et les femmes pourraient obtenir des résultats différents à des tâches métalinguistiques précises. Rappelons ici l'étude de Simard (2004b) où cette dernière a observé un avantage chez les filles en ce qui a trait à la réalisation d'une tâche mesurant la réflexion métalinguistique, les participantes dans l'étude de Simard (2004b), ayant

significativement produit plus de verbalisations que les garçons dans leur journal de bord.

Ullman (2005) et ses collègues proposent un modèle théorique afin d'expliquer que les différences entre les hommes et les femmes concernent les processus cognitifs utilisés lors de l'apprentissage d'une langue et non leur compétence langagière (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Selon le modèle Déclaratif/Procédural (désormais DP) de Ullman, le langage dépend de deux habiletés mentales (Ullman, 2005). D'abord, les informations idiosyncrasiques (p. ex., le verbe irrégulier anglais *hold* se conjugue *held* au passé) sont mémorisées dans le *lexique mental*. Puis, les règles concernant les combinaisons de formes lexicales complexes sont emmagasinées dans la *grammaire mentale* (p. ex., le verbe régulier anglais *walk* se conjugue avec *-ed*, *walk + -ed* au passé) (Hartshorne et Ullman, 2006). Ullman (2005) précise que les formes complexes fréquentes, comme la formation du passé *-ed* en anglais, qui sont gouvernées par la grammaire mentale, tendent, en principe, à ne pas être analysées de nouveau à chaque fois (*walk + -ed*), mais être mémorisées dans le lexique mental (*walked*). Le modèle DP de Ullman (2005) postule que le lexique mental dépend de la mémoire déclarative, responsable de l'apprentissage et de l'utilisation des connaissances à propos des faits et des événements, et que la grammaire mentale dépend de la mémoire procédurale, responsable de l'acquisition et de l'expression des habiletés motrices et cognitives.

Le modèle DP appliqué au domaine de l'ALS chez les adultes prédit un avantage chez les femmes en ce qui concerne les stades initiaux d'ALS (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Cette prédiction est basée sur le fait que, bien que les apprenants adultes de L2 des deux sexes tendent à compter sur leur mémoire déclarative lors du traitement langagier (Bowden, Sanz et Stafford, 2005), les femmes auraient une mémoire lexicale déclarative supérieure à celle des hommes et trouveraient donc un avantage dans les stades initiaux d'ALS comparativement aux hommes (Bowden, Sanz et Stafford, 2005).

2.4 **Réflexion métalinguistique et sexe des apprenants**

À notre connaissance, une seule étude s'est spécifiquement intéressée aux différences individuelles reliées au sexe quant aux types de réflexion métalinguistique produite par des apprenants de L2. Simard (2004b) a examiné le lien existant entre le sexe d'apprenants francophones de l'anglais L2 de sixième année du primaire et leurs réflexions métalinguistiques produites dans un journal de bord. Dans son étude, Simard (2004b) a recueilli les réflexions métalinguistiques des participants ($n=30$) et participantes ($n=25$) sur une période de deux mois. La tâche expérimentale consistait à faire verbaliser, dans un journal de bord, à la fin de chaque cours d'anglais ce que les participants avaient remarqué à propos du langage. Les résultats démontrent qu'il existe un lien significatif entre la verbalisation des réflexions métalinguistiques et le sexe des apprenants. Ce lien démontre que les filles de l'étude ont significativement produit plus de verbalisations à propos du langage que les garçons. Ces résultats concordent avec ceux des études psychocognitives et sociolinguistiques puisque selon ces domaines de recherche, les femmes sont généralement plus performantes que les hommes à des tâches verbales (Gur et coll. 2000). De plus, Simard (2004b) précise que malgré le fait que les réflexions métalinguistiques des participants et des participantes présentent des différences, leurs résultats au test standardisé effectué a priori, eux, sont équivalents. Ceci est en lien avec la conclusion de Bowden, Sanz et Stafford (2005) selon laquelle les études dans le domaine de l'ALS se penchant sur l'interaction entre l'acquisition et les différences individuelles reliées au sexe ne démontrent généralement pas de différence entre la compétence langagière des hommes et des femmes. Par ailleurs, l'étude de Chen et coll. (2006) présente des résultats semblables, à savoir que bien que l'activité cérébrale des hommes et des femmes présente des différences, leurs résultats en compétence langagière sont équivalents.

Selon Hartshorne et Ullman (2006), le sexe est un facteur important en ALS puisque, comme Rossel et coll. (2002) l'ont démontré, il existe des différences

d'ordre cognitif chez les hommes et les femmes selon le type de tâches exécutées. Nous voulons donc vérifier si des différences seront observées entre les résultats obtenus par des femmes et par des hommes lorsque la réflexion métalinguistique est mesurée à l'aide d'un instrument *traditionnel*, c'est-à-dire la tâche de réplique des erreurs. Les éléments langagiers visés par notre étude sont présentés dans la section suivante.

2.5 Éléments morphosyntaxiques anglais

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons aux éléments morphosyntaxiques. Ceux-ci concernent « les règles flexionnelles comme l'accord en genre, en nombre, la conjugaison des verbes, etc. » (Besse, Demont et Gombert, 2007:91). Selon la revue de littérature de McDonald (2008), les connaissances morphosyntaxiques de l'anglais mesurées à l'aide d'une tâche de jugement de grammaticalité suivraient l'ordre d'acquisition suivant : (1) le simple changement d'ordre des mots (2); le morphème du *present progressive*; (3) l'omission de déterminants et d'auxiliaires; (4) les erreurs d'accord, particulièrement en ce qui a trait à l'accord des verbes à la troisième personne du singulier; et (5) les formes irrégulières (McDonald, 2008:249). Concernant les formes irrégulières, McDonald (2008:249) ajoute que les formes irrégulières du pluriel des noms seraient acquises avant les formes irrégulières du passé des verbes.

Nous nous sommes concentrée sur les éléments langagiers correspondant à l'accord puisque selon l'étude de Blackwell, Bates et Fisher (1996) et la recension des écrits de McDonald (2008), les erreurs d'accord seraient celles qui sont les plus difficiles à détecter. Ainsi, nous retenons pour la présente étude l'accord des temps de verbes, plus précisément le *past tense* (*My best friend Sammy and I **play** soccer last weekend*), le *past tense of irregular verbs* (*A big black bird **flew** into the house early this morning*) et le *present progressive* (*The sick man sitting next to me **is cough** very loudly*), l'accord du sujet avec le verbe à la 3^{ième} personne du singulier

(*The doctor **work** at the new hospital all week long*), l'accord du pluriel, c'est-à-dire les *regular plurals* (*Three little **girl** walked home after the first day of school*) et les *irregular plurals* (*The baby boy is crying because of his two new **tooths***) et, enfin, l'accord du pronom, soit le *gender agreement* (*John always takes care of **herself** during the holidays*) et le *possessive* (*Nathan and I are washing the car for **ours** father*).

Nous présenterons, dans la section suivante, la question et l'hypothèse de recherche de notre étude.

2.6 Question et hypothèse de recherche

À la lumière des informations présentées, nous formulons la question de recherche suivante : y a-t-il une interaction entre le sexe des apprenants de langue seconde et les résultats obtenus à une tâche métalinguistique dite traditionnelle telle la réplication de l'erreur?

Selon les informations présentées dans la section précédente, nous formulons l'hypothèse suivante : à compétence langagière égale, les femmes obtiendront de meilleurs résultats à la tâche de réplication des erreurs que les hommes.

Rappelons que selon les travaux de Bowden, Sanz et Stafford (2005) et de Ullman (2005) les différences entre les hommes et les femmes concerneraient les processus cognitifs utilisés lors de l'apprentissage d'une langue et non leur compétence langagière. Ainsi, considérant que la réflexion métalinguistique, mesurée, ici, à l'aide de la tâche de réplication des erreurs, est une activité cognitive (Brédart et Rondal, 1997:9), il y a lieu de croire que des différences seront observées entre les résultats obtenus par les femmes et ceux obtenus par les hommes lorsque ceux-ci sont à compétence langagière égale. De plus, les recherches sur les

différences individuelles reliées au sexe en ALS révèlent généralement un avantage pour les femmes. Ce qui nous porte à croire que les femmes de notre étude obtiendront de meilleurs résultats à la tâche de réplique des erreurs.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Dans cette partie, nous exposons les aspects de la méthode retenue. D'abord, nous présentons le devis d'expérience (3.1). Nous décrivons ensuite les participants (3.2), les éléments langagiers visés par l'étude (3.3), les instruments de mesure (3.4), la procédure (3.5), le dépouillement des données (3.6) et l'analyse des données (3.7).

3.1 Devis d'expérience

Le devis expérimental de la présente étude suit un plan à comparaisons intersujets (hommes-femmes) contenant deux mesures. La première mesure consiste en un test de compétence langagière qui permet de s'assurer que les participants (hommes et femmes) sont équivalents en ce qui a trait à leur connaissance langagière. Cette mesure sert à l'appariement des participants. La deuxième mesure, à savoir une tâche de réplication des erreurs, nous permet d'opérationnaliser la réflexion métalinguistique des participants.

3.2 Participants

Les participants de notre étude sont au nombre de 36. Ils sont des étudiants adultes inscrits à un cours d'anglais L2 de niveau débutant et/ou intermédiaire dans une université du Québec. Nous comptons 14 hommes et 22 femmes. La langue maternelle des participants varie (chinois = 17; espagnol = 9; français = 7; arabe = 2;

azéri = 1) et l'âge moyen est de 35.6 ans. Le dernier niveau de scolarité atteint par les participants est majoritairement le premier cycle universitaire avec 19 participants. Treize participants ont complété le deuxième cycle universitaire, alors que deux ont atteint le niveau collégial et deux, le niveau secondaire.

Nous avons apparié les participants selon leur sexe, leur résultat obtenu au test de compétence langagière, puis dans la mesure du possible, selon leur langue maternelle et leur âge. Les données appariées comptent donc 26 participants (13 hommes et 13 femmes) dont la langue maternelle est le chinois ($n = 11$), l'espagnol ($n = 7$), le français ($n = 6$), l'arabe ($n = 2$), et l'âge moyen est 35 ans. Le dernier niveau de scolarité atteint par les participants appariés est majoritairement le premier cycle universitaire avec 14 participants. Huit participants ont complété le deuxième cycle universitaire, alors que deux ont atteint le niveau collégial et deux le niveau secondaire.

3.3 Éléments langagiers visés par l'étude

Les phrases contenues dans la tâche de réplique des erreurs sont composées d'éléments langagiers visant les connaissances morphosyntaxiques des participants. Rappelons que les éléments langagiers retenus sont l'accord des temps de verbes (*past tense, irregular past tense, present progressive*), l'accord du sujet avec le verbe (*3rd pers. sing.*), l'accord du pluriel (*regular plurals, irregular plurals*) et l'accord du pronom (*gender agreement, possessive*). Le choix de ces éléments langagiers a été fait selon les études antérieures sur lesquelles nous nous sommes basée, à savoir l'étude de McDonald (2000) qui s'était inspirée de l'étude de Johnson et Newport (1989). Il est à noter que la présence de formes régulières qui font appel à la mémoire procédurale permet de contrôler l'avantage que les femmes pourraient avoir dans le cas de formes irrégulières traitées en mémoire déclarative lexicale (voir Ullman, 2005). Par ailleurs, McDonald (2000) et Newport (1989) ont également inclus des éléments syntaxiques tels que la formation de questions, l'utilisation des déterminants

et l'ordre des mots, mais nous avons limité la liste des éléments langagiers à ceux correspondant à la morphosyntaxe afin de neutraliser l'effet de l'aspect langagier. À cet égard, Gass, Svetics et Lemelin (2003) suggèrent que les différents aspects langagiers sont traités différemment et Simard (2008) précise qu'il est possible « que la syntaxe, la morphosyntaxe et le lexique soient intégrés de différente façon au système langagier. » (Simard, 2008:494). Aussi, nous nous sommes concentrée sur les éléments langagiers correspondant à l'accord puisque selon l'étude de Blackwell, Bates et Fisher (1996) et la recension des écrits de McDonald (2008), les erreurs d'accord sont plus difficiles à détecter que les erreurs d'omission (p. ex., omettre l'auxiliaire : Joan making) et de transposition (p. ex., déplacer l'auxiliaire à la droite du verbe : Joan making was) (Blackwell, Bates et Fisher, 1996).

3.4 Instruments de mesure

Nous avons eu recours à différents instruments de mesure lors de notre collecte de données, soit un questionnaire de données sociodémographiques, un test de mesure de la compétence langagière et une tâche de réplication des erreurs. Nos instruments sont décrits dans ce qui suit.

3.4.1 Questionnaire de données sociodémographiques

Le questionnaire de données sociodémographiques nous a permis de dresser le portrait des participants de l'étude. Les informations recueillies étaient l'âge, le sexe, la langue maternelle, la durée d'étude de l'anglais au Québec ainsi que la durée de l'étude de l'anglais hors Québec (le cas échéant), et le niveau de scolarité.

3.4.2 Mesure de la compétence langagière

Le test permettant de mesurer la compétence langagière des participants sert d'outil d'appariement. Les participants ont donc été soumis au test de placement

d'anglais de l'école de langues de l'Université d'Oxford¹. Ce test standardisé en anglais L2 évalue la compétence grammaticale des participants et est composé de 50 phrases trouées auxquelles correspondent chacune quatre choix de réponses. Une clé de correction est fournie ainsi que les niveaux de compétence correspondants aux résultats. Il est à noter que certains noms propres britanniques ont été changés pour des noms propres canadiens afin de maximiser la familiarité des participants.

3.4.3 Tâche de réplication des erreurs

La tâche de réplication de l'erreur est une tâche écrite dont les items qui la constituent sont largement inspirés de ceux utilisés dans l'étude de McDonald (2000). L'auteur a eu recours à une tâche de jugement de grammaticalité afin de vérifier l'effet de l'âge d'acquisition et de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue seconde². Le test de McDonald (2000) comporte 105 paires de phrases d'une longueur de 5 à 11 mots, chaque paire contenant la même phrase; une grammaticale et l'autre agrammaticale. Notre version est plus courte, contenant un total de 20 paires de phrases dans lesquelles se retrouvent une première phrase agrammaticale et une deuxième, différente, grammaticale. De plus, tel que le propose Gass (2001:428), nous avons modifié certains items afin de contrôler le nombre de syllabes pour un total de 13 à 14 syllabes par item. Aussi, comme Blackwell, Bates et Fisher (1996), nous avons contrôlé la place de l'erreur dans les phrases afin qu'il y ait un nombre comparable d'erreurs situées en début de phrase, au milieu de la phrase ou en fin de phrase. Ces modifications nous ont menée à garder les 40 phrases dans lesquelles le nombre de syllabes ainsi que la place de l'erreur sont contrôlés. De plus, nous avons gardé les paires de phrases dans lesquelles il est possible de répliquer l'erreur, c'est-à-dire, les phrases semblables en ce qui a trait à leur morphosyntaxe. Rappelons que

¹ http://www.lang.ox.ac.uk/courses/tst_english_placement.html

² Il est à noter que l'étude de McDonald (2000) n'est pas discutée dans le cadre de référence puisqu'elle ne concerne pas la réflexion métalinguistique, mais plutôt l'effet de la langue maternelle et de l'âge d'acquisition sur la L2.

McDonald (2000) a utilisé une tâche de jugement de grammaticalité et que nous avons utilisé une tâche de réplcation des erreurs.

Par la suite, nous avons construit la clé de correction de notre tâche. Ceci constitue une première étape de validation de nos items. Puis, nous avons mis à l'essai notre instrument auprès de participants ($n=14$) qui présentaient les mêmes caractéristiques que les participants de l'étude principale. Cette mise à l'essai nous a permis d'effectuer une analyse des items et a mené à des modifications. D'abord, nous avons choisi les items afin que la distribution des scores soit équilibrée entre les items bien réussis et ceux moins bien réussis. Pour ce faire, nous avons codé les résultats sur une échelle de 0 à 3. Le score 3 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le bon élément et bien reproduit, le score 2 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le bon élément, mais mal reproduit, le score 1 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le mauvais élément et le score 0 correspondant à une réponse vide. Nous avons donc choisi 10 items ayant reçu un score de 0 ou 1, donc moins bien réussis, et 10 items ayant reçu un score de 2 ou 3, donc bien réussis. Cette analyse des items nous a menée à changer l'item six et l'item 19 puisque ceux-ci avaient été réussis par la majorité des participants de la mise à l'essai.

Afin de confirmer le choix des items à changer, nous avons eu recours au calcul de l'indice de difficulté des items en considérant l'échelle de scores établie au préalable. Cet indice varie entre 0 et 1, la difficulté de l'item étant considérée d'autant plus élevée que sa valeur est proche de 1 (Institut de recherche et de documentation pédagogique – Neuchâtel³). Nous présentons, au tableau 3.1, les indices de difficulté des résultats des participants de la mise à l'essai.

³ http://www.irdp.ch/edumetrie/lexique/indice_difficulte.htm

Tableau 3.1 Indices de difficulté des résultats de la mise à l'essai

Items	Indices de difficulté – Mise à l'essai
1	0.214
2	0.381
3	0.571
4	0.405
5	0.238
6	0.119
7	0.286
8	0.714
9	0.333
10	0.167
11	0.500
12	0.238
13	0.500
14	0.262
15	0.548
16	0.286
17	0.452
18	0.310
19	0.143
20	0.571

Les indices de difficulté confirment que les items six et 19 ont été les items les mieux réussis. Laveault et Grégoire (2002) proposent de sélectionner les items se rapprochant le plus possible de 0.5, ce qui signifie que 50 % des participants ont réussi l'item. Les auteurs suggèrent également une sélection d'items ayant obtenu un indice de difficulté de 0.3, 0.4, 0.6 et 0.7 afin que la distribution des scores soit balancée (Laveault et Grégoire, 2002). Nous avons donc changé les items ayant obtenu les indices de difficulté les plus faibles afin que la distribution se rapproche davantage à ce que suggèrent Laveault et Grégoire (2002).

3.5 Procédure

Nous avons, dans un premier temps, établi un protocole de passation afin que les instruments soient présentés de la même façon d'un groupe de participants à l'autre. Le 23 et 26 février 2009, nous nous sommes rendue dans les classes des participants de l'étude principale afin d'obtenir leur consentement et de leur faire réaliser les tâches écrites ainsi que de leur faire remplir le questionnaire. D'abord, nous leur avons accordé environ 25 minutes pour réaliser la tâche de réplication des erreurs. Ensuite, environ 30 minutes leur ont été accordées pour compléter le test de compétence langagière. Avant la réalisation de chaque tâche, nous avons lu les instructions et leur avons présenté un exemple afin de nous assurer que les participants comprenaient bien les instructions. Pour terminer, nous leur avons demandé de remplir le questionnaire de données sociodémographiques.

Il est à noter que durant la collecte de données, une grève des professeurs et des maîtres de langues est venue perturber le déroulement prévu. Or, l'entente prise avec une maître de langue ne s'est réalisée que pour deux de ses trois groupes, nous laissant avec un nombre de participants beaucoup moins nombreux que nous l'avions souhaité. C'est la raison pour laquelle nous avons fait appel à une maître de langue d'une autre université afin de recruter d'autres participants, mais cette tentative s'est avérée infructueuse. Nous avons donc posé des affiches à l'école de langues de l'université dans laquelle le recrutement s'était initialement fait et nous avons réussi à recruter trois participants supplémentaires.

3.6 Dépouillement des données

Nous avons attribué un numéro d'identification à chaque participant selon le groupe de passation. Les résultats au test de compétence langagière, à la tâche de réplication et au questionnaire de données sociodémographiques ont été compilés dans un fichier Excel par l'expérimentatrice.

3.7 Codification et analyse des données

La codification des données recueillies à l'aide du test de compétence langagière a servi d'outil d'appariement des participants et est décrite dans la section 3.7.1, alors que la codification des données recueillies à l'aide de la tâche de réplique des erreurs est celle nous permettant de répondre à notre question de recherche et est décrite dans la section 3.7.2. L'analyse des données est décrite dans la section 3.7.3.

3.7.1 Codification du test de compétence langagière

Le test de compétence langagière était composé de 50 questions à choix multiples. Chaque question comptait donc pour un point. Après avoir compilé les résultats, chaque homme a été apparié avec une femme selon leur résultat afin que ceux-ci soient considérés comme équivalents. Nous avons donc formé sept paires de participants dont les résultats au test de compétence langagière étaient égaux, cinq paires dont les résultats différaient d'un point, une paire dont les résultats différaient de deux points et une paire dont les résultats différaient de quatre points.

3.7.2 Codification de la tâche de réplique des erreurs

La tâche de réplique des erreurs était composée de 20 items. Chacun des items comptait pour trois points. Pour obtenir une bonne réponse, le participant devait repérer le bon élément dans lequel l'erreur devait être reproduite et bien reproduire l'erreur. Nous avons codé les résultats sur une échelle de 0 à 3. Le score 3 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le bon élément et bien reproduit, le score 2 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le bon élément, mais mal reproduit, le score 1 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le mauvais élément et le score 0 correspondant à une réponse vide.

3.7.3 Analyse des données

Les données ont été analysées à deux niveaux : d'abord, sous un angle descriptif avec la médiane et l'écart interquartile, puis sous un angle inférentiel, à l'aide du U de MannWhitney. Dans le cadre de notre mémoire, l'intervalle de confiance a été établi à 95 %. Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats de notre étude en fonction de notre question de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons, d'abord, l'appariement des participants ainsi que les résultats généraux obtenus au test de compétence langagière (4.1). Ensuite, nous présentons les résultats du test de vérification de la normalité de la distribution de nos données (4.2). Puis, nous présentons les résultats obtenus à la tâche de réplication des erreurs (4.3) et finalement les résultats des analyses statistiques inférentielles nous permettant de répondre à notre question de recherche (4.4).

4.1 Appariement des participants

Dans cette section, nous présentons l'appariement des participants. Le tableau 4.1 présente les données des participants, hommes et femmes, appariés selon leur niveau de compétence langagière et dans la mesure du possible, selon leur langue maternelle et leur âge.

Tableau 4.1 Données brutes appariées selon la compétence langagière, la langue et l'âge

Participant	Sexe	L1	Âge	Test de compétence langagière
1-7	h	arabe	36	28
1-9	f	arabe	34	29
1-10	h	espagnol	44	19
1-11	f	espagnol	43	19
2-10	h	espagnol	49	41
2-2	f	chinois	38	40
1-13	h	espagnol	38	23
1-15	f	espagnol	28	21
3-1	h	espagnol	30	31
2-3	f	chinois	35	31
3-3	h	espagnol	29	37
2-6	f	chinois	30	36
2-1	h	chinois	36	38
2-13	f	chinois	36	39
2-8	h	chinois	38	35
2-14	f	chinois	39	35
2-11	h	chinois	40	35
1-4	f	chinois	43	35
2-16	h	chinois	48	29
1-3	f	chinois	37	29
2-4	h	français	21	31
2-9	f	français	22	32
2-18	h	français	25	34
2-5	f	français	23	34
3-2	h	français	23	41
1-8	f	français	45	37

Note. Le test de compétence langagière est sur un total de 50 points.

Le test de compétence langagière nous a permis d'apparier nos participants afin que chaque paire de participants homme-femme soit de compétence langagière égale.

Dans le tableau 4.2, nous présentons les résultats généraux obtenus par nos participants appariés ($n=26$) au test de compétence langagière. Ces résultats sont présentés sous forme de moyenne et d'écart type.

Tableau 4.2 Moyenne et écart type selon le sexe des participants pour les sujets appariés

Sexe	n	Compétence langagière	
		moyenne	écart type
H	13	32.46	6.578
F	13	32.08	6.357

Note. Le score est sur 50.

Les résultats obtenus par les hommes et les femmes sont très rapprochés, ce qui nous permet de confirmer notre choix d'appariement. D'ailleurs, aucune différence significative n'est observée entre les résultats des deux groupes ($F(1)=0.023$; $p=0.88$). Rappelons que l'objectif de notre étude est de vérifier si des différences sont observées entre les hommes et les femmes, lorsque ces derniers possèdent une compétence langagière égale.

4.2 Normalité de la distribution

Dans cette section, nous présentons la normalité de la distribution des résultats obtenus à la tâche de réplique des erreurs vérifiée à l'aide du test de Shapiro-Wilks. Le résultat que nous obtenons ($W = 0.915$, $p = 0.0255$) nous indique que notre distribution ne suit pas une courbe normale.

Nous présenterons dans ce qui suit la médiane et l'écart interquartile des résultats obtenus par nos participants appariés à la tâche de réplique. Ensuite, afin de répondre à notre question de recherche, les tests statistiques utilisés seront, pour cette

même raison, non paramétrique. Puis, nous vous présenterons les données appariées brutes de nos participants. Rappelons que ce sont ces résultats qui serviront à répondre à notre question de recherche.

4.3 Résultats obtenus à la tâche de répliation des erreurs

Afin de coder les résultats obtenus par les participants de la collecte de données à la tâche de répliation des erreurs, nous avons suivi la même méthode qu'à la mise à l'essai de nos items. C'est-à-dire que nous avons codé les résultats de la collecte de données sur une échelle de 0 à 2. Le score 2 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le bon élément et bien reproduit, le score 1 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le bon élément, mais mal reproduit, le score 0 correspondant à une réponse dont l'erreur grammaticale à reproduire était le mauvais élément ou correspondant à une réponse vide. Nous avons également calculé les indices de difficultés de nos items selon la codification à échelle. Ces indices varient entre 0 et 1, la difficulté de l'item étant considérée d'autant plus élevée que sa valeur est proche de 1 (Institut de recherche et de documentation pédagogique – Neuchâtel¹). Le tableau 4.3 présente les indices de difficulté des résultats de la collecte de données.

¹ http://www.irdp.ch/edumetrie/lexique/indice_difficulte.htm

Tableau 4.3 Indices de difficulté des items de la collecte de données

Items	Indices de difficulté
1	0.077
2	0.115
3	0.423
4	0.385
5	0.192
6	0.346
7	0.077
8	0.538
9	0.346
10	0.154
11	0.500
12	0.077
13	0.173
14	0.231
15	0.269
16	0.173
17	0.442
18	0.173
19	0.192
20	0.442

À la lecture du tableau 4.3, nous remarquons que 18 des 20 items ont obtenu un indice de difficulté inférieur à 0.5. C'est-à-dire 90 % de nos items ont été réussis par plus de la moitié de nos participants. Nous remarquons également que l'item six, item changé suite à la mise à l'essai, a obtenu un indice se rapprochant plus de 0.5 qu'à la mise à l'essai. Rappelons que selon Laveault et Grégoire (2002), les items devraient se rapprocher le plus possible de 0.5 pour que la distribution soit balancée.

Nous présentons, dans le tableau 4.4, les résultats obtenus par tous les participants appariés ($n=26$) à la tâche de réplication des erreurs. Ces résultats sont présentés sous forme de médiane et d'écart interquartile (EIQ).

Tableau 4.4 Médiane et écart interquartile selon le sexe des participants pour les sujets appariés

Sexe	n	Tâche de réplication des erreurs	
		médiane	EIQ
H	13	31	12.5
F	13	32	9

Note. Le score est sur 40.

Nous remarquons, à la lecture du tableau 4.4, que les femmes ont obtenu une médiane légèrement supérieure à celle des hommes. Nous remarquons également que l'écart interquartile des résultats des hommes est également légèrement supérieur à celui des femmes. Une variance légèrement supérieure dans les résultats obtenus par les hommes peut donc être observée.

Au tableau 4.5, nous vous présentons les résultats bruts obtenus par nos participants appariés. Puisque notre effectif de participants est réduit, nous jugeons important de présenter tous les résultats bruts afin d'optimiser nos observations.

Tableau 4.5 Résultats bruts à la tâche de réplication des erreurs

Participant (<i>n</i> =26)	Sexe	Tâche de réplication
1-7	h	28
1-9	f	26
1-10	h	15
1-11	f	24
2-10	h	37
2-2	f	39
1-13	h	17
1-15	f	25
3-1	h	28
2-3	f	32
3-3	h	35
2-6	f	36
2-1	h	31
2-13	f	34
2-8	h	29
2-14	f	32
2-11	h	17
1-4	f	32
2-16	h	33
1-3	f	12
2-4	h	35
2-9	f	32
2-18	h	33
2-5	f	35
3-2	h	35
1-8	f	31

Note. Le score est sur 40.

Selon les paires de participants appariés présentées dans le tableau 4.5, neuf femmes sur 13 ont mieux réussi que les hommes à la tâche de réplication des erreurs. Tandis que quatre hommes sur 13 ont mieux réussi que les femmes à la tâche de réplication des erreurs.

4.4 Résultats de l'analyse inférentielle

Afin de répondre à notre question de recherche, avons utilisé la différence entre les résultats obtenus par chaque paire de participants (homme et femme) pour tester s'il existe une différence significative. Comme nos résultats ne suivent pas une courbe normale de distribution, nous avons eu recours au U de Mann Whitney. Le résultat obtenu de l'analyse corrélationnelle $U(26)=82.00$; $p=-.889$ nous indique que la différence entre les hommes et les femmes n'est pas significative.

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'appariement des participants ainsi que les résultats généraux obtenus au test de compétence langagière. Ensuite, nous avons présenté les résultats de normalité de la distribution des résultats obtenus à la tâche de réplication des erreurs ainsi que les résultats généraux et bruts obtenus à cette dernière. Puis, nous avons présenté les résultats de l'analyse inférentielle nous permettant de répondre à notre question de recherche. Dans le chapitre qui suit, nous présenterons la discussion des résultats que nous avons obtenus au regard de notre question de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons la discussion de nos résultats selon notre question de recherche formulée au départ (5.1). Ensuite, nous présentons la discussion de nos résultats au regard des études antérieures (5.2). Finalement, nous présentons les limites de la présente étude et les pistes de recherches futures (5.3).

5.1 Discussion des résultats au regard des données obtenues

Rappelons que notre objectif était de vérifier si une interaction existe une tâche métalinguistique dite traditionnelle, soit la tâche de réplique des erreurs, et le sexe d'apprenants adultes d'une L2. La question de recherche formulée au départ était : y a-t-il une interaction entre le sexe des apprenants de L2 et les résultats obtenus à une tâche métalinguistique dite traditionnelle telle la réplique de l'erreur? Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse suivante : à compétence langagière égale, les femmes obtiendront de meilleurs résultats à la tâche de réplique des erreurs que les hommes.

À la lumière des résultats obtenus et analysés précédemment, nous ne sommes pas en mesure de répondre dans l'affirmative à notre question de recherche. Le résultat de l'analyse des données appariées de la tâche de réplique des erreurs obtenu à l'aide du test de Mann Whitney ($U(26)=82.00$; $p=-.889$) nous indique que la différence entre les hommes et les femmes ($n=26$) n'est pas significative.

Au chapitre précédent, nous avons présenté le tableau des résultats bruts (tableau 4.1) obtenus par nos participants appariés à la tâche de réplique des erreurs afin d'optimiser les observations. Nous présentons donc les observations que nous avons faites.

Dans un premier temps, nous remarquons dans le tableau 4.5 du chapitre précédent que, selon les paires de participants appariés, 9 femmes sur 13 ont mieux réussi que les hommes à la tâche de réplique des erreurs. Tandis que 4 hommes sur 13 ont mieux réussi que les femmes à la tâche de réplique des erreurs. Nous observons donc, à l'intérieur de nos données brutes, qu'à compétence langagière égale, un plus grand nombre de femmes ont mieux réussi la tâche de réplique des erreurs que les hommes. Par contre, cette faible tendance avantageuse pour les femmes n'est pas suffisante pour en tirer quelques conclusions soient-elles.

De plus, il est important de noter que le nombre de participants par groupe (hommes, $n=13$; femmes, $n=13$) est faible étant donné la grève des professeurs qui a éclaté durant la collecte de données. Cet effectif réduit de participants peut difficilement refléter une tendance générale et nous ne rejetons pas la possibilité d'obtenir un résultat significatif avec une population plus grande.

Ensuite, bien que notre mise à l'essai nous ait permis de changer deux items, l'analyse des indices de difficulté de la collecte principale révèle que 90 % des items ont été réussis par plus de la moitié des participants. Nous avons pourtant tenté de balancer la distribution des items faciles et difficiles selon ce que Laveault et Grégoire (2002) suggèrent. De ce fait, il y a tout lieu de croire que ces items réussis par la majorité des participants n'aient pas permis de discriminer entre les sexes.

5.2 Discussion des résultats au regard des études antérieures

Rappelons qu'à notre connaissance, une seule étude a examiné l'interaction entre le sexe des apprenants et la réflexion métalinguistique, à savoir l'étude de Simard (2004b), où cette dernière s'est intéressée à la relation entre le type de réflexion

métalinguistique produite dans un journal de bord, soit un outil de mesure dit ouvert, et le sexe des apprenants. Les résultats de Simard (2004b) ont démontré un lien significatif entre la verbalisation des réflexions métalinguistiques et le sexe des apprenants – les filles de l'étude ont significativement produit plus de verbalisations que les garçons. Cependant, nous ne pouvons pas comparer directement notre étude à celle de Simard (2004b) puisque nous avons utilisé différents outils afin de mesurer la réflexion métalinguistique des participants. Simard (2004b) a utilisé un instrument de mesure ouvert, soit le journal de bord, et nous avons utilisé un instrument de mesure traditionnel, soit la tâche de réplcation des erreurs. Ce qui nous fait croire que les différences entre les femmes et les hommes s'observent peut-être mieux lorsque la réflexion métalinguistique est examinée à l'aide d'un instrument dit ouvert.

Nous avons basé le choix de notre instrument de mesure sur le modèle AC de Bialystok (2001) ainsi que sur les études de Gaux et Gombert (1999a, 1999b). Rappelons que selon le modèle AC, le développement de la compétence langagière est attribuable à deux processus cognitifs impliqués dans le traitement langagier, soit l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle attentionnel (Bialystok, 2001) et que les différentes tâches de mesure de la réflexion métalinguistique requièrent différents niveaux d'analyse et de contrôle. Dans l'article de Simard et Fortier (2007), les auteures placent la tâche de réplcation des erreurs dans le quadrant supérieur droit du modèle de Bialystok, correspondant à un niveau élevé d'analyse et de contrôle. Nous avons donc opté pour cette tâche puisque, d'abord, elle serait la seule tâche à être située dans ce quadrant, puis, selon Gaux et Gombert (1999b), la tâche de réplcation des erreurs serait la seule à requérir l'utilisation de la réflexion métalinguistique. Cependant, il est à noter que malgré que nous ayons validé notre instrument de mesure auprès d'une population comparable à la population de l'étude principale, il reste que la tâche de réplcation des erreurs n'est pas un instrument de mesure standardisé. Cela pourrait expliquer la raison pour laquelle les données

obtenues par les participants de l'étude ne suivent pas une courbe normale et que l'analyse statistique ne s'avère pas significative.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressée, dans le cadre de notre étude, à l'interaction existant entre le sexe d'apprenants adultes de L2 et leur résultat à une tâche permettant de mesurer la réflexion métalinguistique. Rappelons que les recherches sur les différences individuelles reliées au sexe en ALS révèlent généralement un avantage pour les femmes (p. ex., Simard 2004b; Bowden, Sanz et Stafford, 2005; Gur et coll., 2000; Ehram et Oxford, 1989), mais que les femmes et les hommes ne présentent pas de différence quant à leur compétence langagière globale (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). D'ailleurs, le modèle Déclaratif/Procédural d'Ullman (2005) explique que les différences entre les hommes et les femmes concernent les processus cognitifs utilisés lors de l'apprentissage d'une langue et non leur compétence langagière. Ce modèle, appliqué au domaine de l'ALS chez les adultes, prédit un avantage chez les femmes en ce qui concerne les stades initiaux d'ALS (Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Notre hypothèse de recherche, largement basée sur le modèle d'Ullman (2005), n'a malheureusement pas été confirmée malgré le fait que notre étude ait été menée auprès d'adultes apprenants de l'anglais L2 à un niveau universitaire débutant et/ou intermédiaire. Il y a lieu de penser que l'instrument utilisé n'aurait pas mesuré les différences au niveau des processus cognitifs, mais les différences au niveau du produit de ces processus. Rappelons que Rossel et coll. (2002) ont démontré qu'il existe des différences d'ordre cognitif chez les hommes et les femmes selon le type de tâches exécutées. La tâche de réplication des erreurs pourrait ne pas permettre de vérifier s'il existe des différences cognitives entre les hommes et les femmes.

Par ailleurs, bien que les éléments langagiers retenus contiennent des formes régulières et des formes irrégulières afin de neutraliser un effet possible des formes langagières, nous n'avons pas contrôlé systématiquement cette variable puisque nous retrouvons dans la liste des éléments langagiers retenus, des formes qui ne font pas

appellent à la régularité ou l'irrégularité de l'accord (par ex., l'accord du pronom). Rappelons que la présence de formes régulières qui font appel à la mémoire procédurale permettait de contrôler l'avantage que les femmes pourraient avoir dans le cas de formes irrégulières traitées en mémoire déclarative lexicale (voir Ullman, 2005; Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Il serait intéressant, dans de futures recherches, de s'attarder plus rigoureusement sur le contrôle de cette variable.

5.3 Limites de l'étude et pistes de recherches futures

Nous présentons maintenant une synthèse des limites évoquées plus haut dans notre discussion. D'abord, il est clair que nous ne pouvons généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des apprenants de l'anglais L2. Bien que nous ayons eu le souci de neutraliser le plus grand nombre de variables possibles, il est clair que certains facteurs n'ont pu être isolés et ont eu une influence sur les résultats obtenus.

La grève professorale est un facteur impossible à contrôler et qui a eu de grandes répercussions sur notre étude. Nous avons envisagé de mener cette étude auprès d'au moins une cinquantaine de participants afin d'avoir un groupe d'hommes et de femmes comptant au moins 25 participants chacun. Nous aurions donc eu une plus grande sélection dans l'appariement de nos participants. Nous estimons que cet effectif réduit de participants peut difficilement refléter une tendance générale et que nous aurions peut-être obtenu un résultat significatif avec une population plus grande.

Nous remarquons que les indices de difficulté de la collecte principale révèlent que les items retenus ont été réussis par la majorité des participants et nous croyons que la facilité des items n'a peut-être pas permis de discriminer entre les sexes.

L'instrument de mesure choisi, la tâche de réplique des erreurs, a possiblement été une autre source de contamination des résultats. Bien que nous l'ayons fait valider auprès d'une population semblable à celle de la collecte principale, il reste que ce n'est pas un instrument de mesure standardisé. De plus, il est possible de penser que la tâche de réplique des erreurs ne mesure pas des différences entre les hommes et

les femmes d'ordre cognitif. Rappelons aussi que les éléments langagiers composant la tâche de réplication des erreurs ont fait l'objet d'un faible contrôle qui a également pu influencer les résultats.

Il serait intéressant dans de futures recherches de faire un contrôle plus soutenu de la variable « éléments langagiers » et de valider l'instrument auprès d'un plus grand nombre de participants afin d'améliorer la qualité de ce dernier. Il serait également intéressant de comparer les résultats obtenus à l'aide d'un instrument traditionnel, la tâche de réplication des erreurs, et les résultats obtenus à l'aide d'un instrument ouvert, le journal de bord, afin d'examiner si les différences entre les hommes et les femmes s'observent mieux avec un instrument que l'autre. Enfin, comparer les résultats d'hommes et de femmes obtenus à plusieurs tâches métalinguistiques dites traditionnelles serait une autre avenue intéressante afin d'examiner les différences entre les sexes quant à leur réflexion métalinguistique

Nous avons, dans ce chapitre discuté, les résultats que nous avons obtenus d'abord, en regard à notre question de recherche, puis en regard des études antérieures et finalement, nous avons présenté les limites de notre étude ainsi que quelques pistes de recherche futures. Dans le chapitre qui suit, nous présentons la conclusion en synthétisant l'ensemble de notre étude.

CONCLUSION

Dans le domaine de l'ALS, les chercheurs ont recours à différentes tâches langagières afin de mesurer la réflexion métalinguistique. Cependant, une seule étude a examiné la relation entre la réflexion métalinguistique et les différences individuelles reliées au sexe d'apprenants de L2. Il s'agit de celle de Simard (2004b).

Dans son étude, l'auteure s'est intéressée à la relation entre le type de réflexion métalinguistique produite dans un journal de bord, soit un outil de mesure dit ouvert, et le sexe d'apprenants de l'anglais L2 de sixième année du primaire. Cela nous a motivée à mener cette recherche expérimentale, dont le but était d'explorer la relation entre la réflexion métalinguistique et les différences individuelles reliées au sexe en vérifiant si une interaction existe entre la tâche utilisée afin de mesurer la réflexion métalinguistique et le sexe d'apprenants adultes d'une L2. Plus précisément, nous voulions vérifier si des différences entre les sexes seraient observées lorsque la réflexion métalinguistique est mesurée à l'aide d'un instrument traditionnel, soit la tâche de réplique des erreurs.

Afin de réaliser cette recherche, nous avons élaboré une expérimentation durant laquelle 26 étudiants adultes de niveau débutant et/ou intermédiaire de l'anglais L2 devaient réaliser une tâche métalinguistique, un test de compétence langagière ainsi que de compléter un questionnaire de données sociodémographiques dans une période de 60 minutes. Notons que nous avons prévu de solliciter un plus grand nombre de participants, mais qu'une grève professorale a perturbé notre collecte.

Nos résultats indiquent qu'il n'existe pas d'interaction entre la tâche réalisée et le sexe des apprenants. Ceci peut être expliqué par le petit échantillon de participants ainsi que par la tâche métalinguistique choisie. C'est-à-dire, malgré que nous ayons validé notre instrument de mesure auprès d'une population comparable à la population de l'étude principale, il reste que la tâche de réplication des erreurs n'était pas un instrument de mesure standardisé. Toutefois, il est à mentionner que nous avons observé, dans les données appariées brutes, une tendance favorable aux femmes de l'étude. En effet, les participantes femmes ont généralement mieux réussi que leur participant homme respectif. Ce résultat va dans le même sens que les résultats observés par Simard (2004b).

Au terme de cette étude, nous espérons que davantage de recherches porteront sur le sujet et que la variable sexe sera davantage considérée lors de l'élaboration de devis d'expérience et de programmes d'enseignement. Il semble que les apprenants féminins et masculins prennent différents chemins dans leur apprentissage d'une L2, il serait donc intéressant d'examiner plus précisément quels sont ces différents chemins.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE DONNÉES

SOCIODÉMOGRAPHIQUES

**Questionnaire d'informations personnelles/Personal information
questionnaire**

Nom/Name: _____

Sexe/Sex: ☐ homme/man ☐ femme/woman

Âge/Age: _____

Langue maternelle/mother tongue:

Autre(s) langue(s) connue(s)/Other known language(s):

Langue(s) parlée(s) à la maison/Language(s) spoken at home:

Depuis combien de temps vivez-vous au Québec/How long have you been living in
Quebec?

Depuis combien de temps étudiez-vous l'anglais au Québec/How long have you been
studying English in Quebec?

Aviez-vous étudié l'anglais avant votre arrivée au Québec/Had you studied English
before arriving in Quebec?

Si oui, pendant combien de temps/If so, for how long?

Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété/What is the highest level of schooling you have completed?

- ☐ École secondaire/High school
- ☐ Collège/College
- ☐ Université 1^{er} cycle/University undergraduate program
- ☐ Université 2^e ou 3^e cycle/University graduate program

Merci de votre participation/Thank you for you participation!

APPENDICE B

TEST DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Nom/Name: _____

**TEST DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE/LANGUAGE COMPETENCY
TEST¹**

DIRECTIVES:

**Complétez les phrases suivantes en sélectionnant une réponse dans la liste.
Encerclez la lettre correspondant à la réponse choisie.**

INSTRUCTIONS:

**Complete the following sentences by selecting an answer from the list.
Circle the letter corresponding to your answer.**

Exemple/Example :

1. _____ orange juice in the fridge.
- a) There isn't no
 - b) There is any
 - ☒ c) There isn't any
 - d) There aren't no
-

1. How many people _____ in your family?
- a) are they
 - b) is it
 - c) are there
 - d) is
2. What time is it?
- a) Ten and a quarter.
 - b) Ten minus the quarter.
 - c) A quarter past ten.
 - d) Fifteen after ten o'clock.
- _____

¹ Oxford University Language Centre. «English placement test». University of Oxford.

3. I get up at 8 o'clock ____ morning.
 - a) in the
 - b) in
 - c) the
 - d) at the
4. How much ____ where you live?
 - a) do houses cost
 - b) does houses cost
 - c) does cost houses
 - d) do cost houses
5. Where are you going ____ Friday?
 - a) at
 - b) in
 - c) on
 - d) the
6. ____ come to my party next Saturday?
 - a) Do you can
 - b) Can you to
 - c) Can you
 - d) Do you
7. What ____ in Quebec City last weekend?
 - a) you were doing
 - b) did you do
 - c) you did
 - d) did you
8. Is your English improving?
 - a) I hope it
 - b) Hoping
 - c) I hope so
 - d) I hope
9. I'm going to Loblaws ____ some food.
 - a) buy
 - b) for buy
 - c) to buy
 - d) for to buy
10. Montreal is the most attractive city ____.
 - a) I've ever seen
 - b) that I see
 - c) I've never seen
 - d) That I saw already

11. Montreal isn't ____ Quebec city.
a) as beautiful than
b) so beautiful than
c) so beautiful that
d) as beautiful as
12. He was mowing the lawn when I ____ him yesterday.
a) saw
b) had seen
c) was seeing
d) have seen
13. Last Tuesday I ____ to the Passport Office.
a) must gone
b) must go
c) had to go
d) had go
14. What were you doing at 7:30 on Wednesday evening? I ____ TV.
a) was watching
b) watched
c) was watched
d) watching
15. What time ____ to bed during the week?
a) do you go
b) are you go
c) do you going
d) you are going
16. Do you like Montreal? Yes, ____.
a) I like
b) so I do
c) I does
d) I do
17. I'm afraid I haven't got ____.
a) any scissors
b) scissor
c) some scissors
d) a scissor
18. This book is mine and that book is ____.
a) yours
b) your
c) your's
d) you're

19. Would you mind _____ me that pencil?
a) to pass to
b) pass
c) passing
d) that you should pass
20. I live in Montreal now. I _____ to France for a long time.
a) don't been
b) didn't come
c) haven't been
d) don't come
21. I don't understand. What language _____?
a) speak you
b) you speak
c) you are speaking
d) are you speaking
22. She came to Canada _____.
a) four days ago
b) at four days
c) before four days
d) since four days
23. My mother never _____ out in the evenings.
a) goes
b) go
c) is going
d) going
24. _____ Montreal?
a) Since when you live in
b) How much time you are living in
c) How long have you been living in
d) How long time are you living in
25. _____ car is the red Ford?
a) Whose
b) To whom
c) Who's
d) Of who
26. I'm sorry. I haven't done my report _____.
a) up to the now
b) already
c) until the present
d) yet

27. My friend doesn't speak Chinese. I don't ____.
- a) also
 - b) neither
 - c) either
 - d) too
28. That's the house ____.
- a) in which Mr Brown lives
 - b) in which Mr Brown lives in that
 - c) Mr Brown lives in
 - d) Mr Brown lives in that
29. If ____.
- a) you come to my office, I'd pay you
 - b) you shall come to my office, I'll pay you
 - c) you came to my office, I would to pay you
 - d) you come to my office, I'll pay you
30. She asked me how big ____.
- a) is your house
 - b) my house was
 - c) was my house
 - d) is my house
31. My friend let ____ his bike yesterday.
- a) to borrow
 - b) me borrowing
 - c) me to borrow
 - d) me borrow
32. ____, what would you spend it on?
- a) When you had a lot of money
 - b) If you had a lot of money
 - c) If you would have a lot of money
 - d) If you shall have a lot of money
33. I ____ smoking last year, but I didn't.
- a) ought to give up
 - b) ought to have given up
 - c) ought given up
 - d) oughted to give up
34. I'm ____ the film on Wednesday.
- a) looking forward to see
 - b) looking forward to seeing
 - c) look forward seeing
 - d) looking forward seeing

35. I'm not ____ grammar.
a) interested to learn
b) interested in learning
c) interesting to learning
d) interesting in learning
36. The film was very good. It's ____.
a) worth seeing
b) worth to see
c) worthwhile to see
d) worthwhile see
37. I have difficulty ____ English.
a) to write
b) writing
c) about writing
d) to writing
38. When I lived in France, I ____ a lot of wine.
a) was use to drinking
b) was used to drink
c) used to drink
d) used to drinking
39. I wish ____ Russian.
a) I could speak
b) I would speak
c) I can speak
d) I'll be able to speak
40. What will you do when ____ studying?
a) you're finishing
b) you'll have finished
c) you've finished
d) you're going to finish
41. The Chancellor ____ the new wing yesterday, but it still isn't finished.
a) had to open
b) has to have opened
c) was to have opened
d) had to have
42. I'd rather ____ English than Swedish.
a) you should learn
b) you learnt
c) that you might learn
d) you learn

43. No sooner ____ in through the door than the phone rang.
a) I had walked
b) was I walking
c) had I walked
d) I was walking
44. We're having the party at ____.
a) the house of Deborah
b) the Deborah's house
c) Deborah's
d) house of Deborah
45. If he hadn't known the boss, he ____ the job.
a) wouldn't get
b) hadn't got
c) wouldn't have got
d) wouldn't had got
46. I'd sooner ____ a car than a motorbike.
a) him to buy
b) that he buy
c) he bought
d) he should buy
47. I need to go to ____ toilet.
a) the
b) a
c) —
d) some
48. It's time ____ some work.
a) for to do
b) she would do
c) she did
d) she were to do
49. It's now 9 o'clock and the train ____ arrive at 8:15.
a) had to
b) must
c) was due to
d) is going to
50. We regret ____ that the course has been cancelled.
a) to tell
b) telling
c) to have said
d) to say

Merci pour votre participation ☺/Thank you for your participation ☺

APPENDICE C

TÂCHE DE RÉPLICATION DES ERREURS

Nom/Name: _____

REPRODUisez L'ERREUR/REPRODUCE THE ERROR

DIRECTIVES:

1. Lisez les paires de phrases suivantes. Dans la première phrase de chaque paire se trouve une erreur grammaticale. La deuxième phrase de chaque paire est correcte.
2. Repérez l'erreur grammaticale dans la première phrase et changez la deuxième phrase correspondante pour que la même erreur grammaticale s'y retrouve.

INSTRUCTIONS:

1. Read the following pairs of sentences. The first sentence of each pair contains a grammatical mistake. The second of each pair is correct.
2. Find the grammatical mistake in the first sentence and change the corresponding second sentence so that the same grammatical mistake can be found in the second sentence.

Exemple/Example :

Phrase incorrecte/Incorrect sentence:	I bought four chair for my living room.
Phrase correcte/Correct sentence:	I washed two plates after dinner.
Réponse/Answer:	I washed two plate after dinner.

1. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Last week Fred washes his dirty clothes with a new soap
- Phrase correcte/Correct sentence: Yesterday Sally finished her project very late.

Réponse/Answer: _____

2. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Three little girl walked home after the first day of school.
Phrase correcte/Correct sentence: Seven large elephants were scared of a very small mouse.

Réponse/Answer: _____

3. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: The baby boy is crying because of his two new teeth.
Phrase correcte/Correct sentence: The little girl that lives next door has really big feet.

Réponse/Answer: _____

4. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Nathan and I are washing the car for our father.
Phrase correcte/Correct sentence: The children are quietly playing with their new toys.

Réponse/Answer: _____

5. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: The sick man sitting next to me is cough very loudly.
Phrase correcte/Correct sentence: The little boy in the bus is laughing quietly.

Réponse/Answer: _____

6. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: My best friend Sammy and I play soccer last weekend.

Phrase correcte/Correct sentence: My sisters Lucy and Mary cleaned their room last night.

Réponse/Answer: _____

7. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: The English teacher corrected thirty text at home.

Phrase correcte/Correct sentence: The farmer down the street bought two pigs at the market.

Réponse/Answer: _____

8. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Luke brings flowers to her wife every Saturday.

Phrase correcte/Correct sentence: Megan cooks dinner for her boyfriend on the weekends.

Réponse/Answer: _____

9. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: A big black bird flewed into the house early this morning.

Phrase correcte/Correct sentence: A young kid threw a snowball in my window last night.

Réponse/Answer: _____

10. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Ann enjoy cooking chocolate muffins for her friends.

Phrase correcte/Correct sentence: Michael hates getting up early every morning.

Réponse/Answer: _____

11. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: John always takes care of herself during the holidays.

Phrase correcte/Correct sentence: Lucy never prepares dinner for herself on weeknights.

Réponse/Answer: _____

12. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: The doctor work at the new hospital all week long.

Phrase correcte/Correct sentence: Fido the puppy likes his new house in the country.

Réponse/Answer: _____

13. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: The reporter interviewed three innocent womans.

Phrase correcte/Correct sentence: The policemen arrested the eleven guilty men.

Réponse/Answer: _____

14. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Many birds flying south before the cold winter arrives.

Phrase correcte/Correct sentence: The children are decorating the house for a party.

Réponse/Answer: _____

15. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: She taught himself how to bake the best sugar cookies.

Phrase correcte/Correct sentence: He cut himself very badly with a big sharp knife.

Réponse/Answer: _____

16. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: Last week Ian goes on a trip to sunny Australia.

Phrase correcte/Correct sentence: Last night the girl wrote a long love letter to her lover.

Réponse/Answer: _____

17. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: At the last staff party the employees dranked too much wine.

Phrase correcte/Correct sentence: Last Friday a lot of students left school at lunch time.

Réponse/Answer: _____

18. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: I am study all week for the final English exam.

Phrase correcte/Correct sentence: She is getting a new car at the end of the month.

Réponse/Answer: _____

19. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: The French teacher always encourage his best students.

Phrase correcte/Correct sentence: My mother never listens to what I have to say.

Réponse/Answer: _____

20. Phrase incorrecte/Incorrect sentence: These restaurant knives are sharp enough to cut through metal.

Phrase correcte/Correct sentence: The lives of many good citizens are in danger.

Réponse/Answer: _____

Merci pour votre participation 😊

Thank you for your participation 😊

RÉFÉRENCES

- Alderson, J. Charles, Caroline Clapham et David Steel. 1997. « Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency ». *Language Teaching Research*, vol. 1, no 2, p. 93-121.
- Allison, Desmond. 1998. « Investigating learners' course diaries as explorations of language ». *Language Teaching Research*, vol. 2, no 1, p. 24-47.
- Bacon, Susan M. 1992. « The relationship between gender comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening ». *Modern Language Journal*, vol. 76, p. 160-178.
- Besse, A.-S., E. Demont et J.-E. Gombert. 2007. « Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde ». *Psychologie Française*, vol. 52, p. 89-105.
- Bialystok, Ellen. 1978. « A theoretical model of second language learning ». *Language Learning*, vol. 28, no. 1, p. 69-83.
- Bialystok, Ellen. 1990. *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, Ellen. 1991. « Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency ». In *Language Processing in Bilingual Children*, sous la dir. de Ellen Bialystok, p. 113-140. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen et Ellen Bouchard Ryan. 1985. « Toward a definition of metalinguistic skill ». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 31, no. 3, p. 229-251.

- Blackwell, Arshavir, Elizabeth Bates et Dan Fisher. 1996. « The time course of grammaticality judgment ». *Language and Cognitive Process*, vol. 11, no 4, p. 337-406.
- Bowden, Harriet Wood, Cristina Sanz et Catherine A. Stafford. 2005. « Individual differences: age, sex, working memory, and prior knowledge ». In *Mind & Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*, sous la dir. de Cristina Sanz, p. 105-140. Washington: Georgetown University Press.
- Brantmeier, Cindy. 2001. « Second language reading research on passage content and gender: Challenges for intermediate level curriculum ». *Foreign Language Annals*, vol. 34, p. 325-333.
- Brédart, Serge et Jean-Adolphe Rondal. 1997. *L'analyse du langage chez l'enfant: Les activités métalinguistiques*, 2^e éd. Belgique: Mardaga, 144 p.
- Cain, Kate. 2007. « Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, p. 679-694.
- Chen, Chuansheng, Gui Xue, Qi Dong, Zhen Jin, Tian Li, Feng Xue, Libo Zhao et Yi Guo. 2006. « Sex determines the neurofunctional predictors of visual word learning ». *Neuropsychologie*, vol. 45, p. 741-747.
- Daltrozzo, Jérôme, Norma Wioland et Boris Kotchoubey. 2007. « Sex differences in two event-related potentials components related to semantic priming ». *Arch Sex Behav*, vol. 36, p. 555-568.
- Demont, Élisabeth, Christine Gaux et Jean Émile Gombert. 2006. « Bilan métalinguistique ». In *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*, sous la dir. de Françoise Estienne et Bernadette Piérart, p. 105-122. Paris: Masson.
- Ehrman, Madeline E., et Rebecca L. Oxford. 1989. « Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies ». *The Modern Language Journal*, vol. 73, no 1, p. 1-13.
- Elder, Catherine, et Diane Manwaring. 2004. « The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of chinese ». *Language Awareness*, vol. 13, no 3, p. 145-162.

- Fortier, Véronique. 2006. « Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Linguistique et didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 80 p.
- Gass, Susan. 2001. « Sentence matching: a re-examination ». *Second Language Research*, vol. 17, no 4, p. 421-441.
- Gass, Susan, Ildiko Svetics et Sarah Lemelin. 2003. « Differential effects of attention ». *Language Learning*, vol. 53, no 3, p. 497-545.
- Gauthier, Mélanie. (2009). « Étude de la relation entre la compétence en langue seconde et la réussite à des tâches langagières ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Linguistique et didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 55 p.
- Gaux, Christine, et Jean Émile Gombert. 1999a. « Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17, p. 168-188.
- Gaux, Christine, et Jean Émile Gombert. 1999b. « La conscience syntaxique chez les préadolescents: Question de méthodes ». *L'année psychologique*, vol. 99, p. 45-74.
- Gombert, Jean Émile. 1996. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». *Aile* 8, p. 41-55.
- Gur, Ruben C., David Alsop, David Glahn, Richard Petty, Charlie L. Swanson, Joseph A. Maldjian, Bruce I. Turetsky, John A. Detre, James Gee et Raquel E. Gur. 2000. « An fMRI study of sex differences in regional activation to a verbal and a spatial task ». *Brain and Language*, vol. 74, p. 157-170.
- Halpern, Diane. 2004. « A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities ». *Current Directions in Psychological science*, vol. 13, no 4, p. 135-139.
- Hartshorne, Joshua K., et Michael T. Ullman. 2006. « Why girls say 'holded' more than boys ». *Developmental Science*, vol. 9, no 1, p. 21-32.
- Johnson, Jacqueline S., et Elissa L. Newport. 1989. « Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language ». *Cognitive Psychology*, vol. 21, p. 60-99.

- Kaiser, Anelis, Esther Kuenzli, Daniela Zappatore et Cordula Nitsch. 2007. « On females' lateral and males' bilateral activation during language production: A fMRI study ». *International Journal of Psychophysiology*, vol. 63, p. 192-198.
- Laveault, Dany, et Jacques Grégoire. 2002. *Introduction aux théories des tests en psychologie et en science de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 377p.
- Leow, Ronald P. 1997. « Attention, awareness, and foreign language behavior ». *Language Learning*, vol. 47, no 3, p. 467-505.
- Leow, Ronald P. 1999. « Attention, awareness, and focus on form research: A critical overview ». In *Form and Meaning: Multiple Perspectives*, sous la dir. de James Lee et Albert Valdman, p. 69-96. Boston: Heinle & Heinle.
- McDonald, Janet L. 2000. « Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 21, p. 395-423.
- McDonald, Janet L. 2008. « Grammaticality judgments in children: The role of age, working memory and phonological ability ». *Journal of Child Language*, vol. 35, p. 247-268.
- Morris, Lori. 1998. « Differences in men's and women's ESL writing at the junior college level: Consequences for research and feedback ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 55, p. 217-238.
- Osadceia, Rimma. 2007. « La relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Linguistique et didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 139 p.
- Oxford, Rebecca. 1994. « La différence continue...Gender differences in second / foreign language learning styles and strategies ». In *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*, sous la dir. de Jane Sunderland, p. 140-147. Londres: Prentice Hall.
- Renou, Janet. 2001. « An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French ». *Language Awareness*, vol. 10, no 4, p. 248-267.

- Robinson, Peter. 2002. « Learning conditions, aptitude complexes, and SLA: A framework for research and pedagogy ». In *Individual Differences and Instructed Language Learning*, sous la dir. de Peter Robinson, p. 113-133. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rosa, Elena, et Michael D. O'Neill. 1999. « Explicitness, intake, and the issue of awareness ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 511-556.
- Rossel, Susan L., Edward T. Bullmore, Steve C.R. Williams et Anthony S. David. 2002. « Sex differences in functional brain activation during a lexical visual field task ». *Brain and Language*, vol. 80, p. 97-105.
- Simard, Daphnée. 2004a. « Using diaries to promote metalinguistic reflection among elementary school students ». *Language Awareness*, vol. 13, no 1, p. 34-48.
- Simard, Daphnée. 2004b. « Et si la capacité de réflexion métalinguistique avait un sexe: Relation entre les réflexions métalinguistiques produites dans une classe dite communicative et le sexe des apprenants de L2 ». *Language Awareness*, vol. 13, no 4, p. 265-278.
- Simard, Daphnée. 2008. « Effet de la nature des éléments grammaticaux sur la saisie en français langue seconde ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 64, no 3, p. 491-522.
- Simard, Daphnée, et Véronique Fortier. 2007. « Metasyntactic ability in L2: An investigation of task demand ». In *Understanding Second Language Process*, sous la dir. de ZhaoHong Han, p. 160-175. Clevedon: Multilingual Matters.
- Simard, Daphnée, Leif French et Véronique Fortier. 2007. « Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link? ». *System*, vol. 35, p. 509-522.
- Swain, Merrill. 1995. « Three functions of output in second language learning ». In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, sous la dir. de Guy Cook et Barbara Seidlhofer, p. 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- Ullman, Michael T. 2005. « A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model ». In *Mind & Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*, sous la dir. de Cristina Sanz, p. 141-178. Washington: Georgetown University Press.